

愛知教育大学出身教師の資質能力形成に関する調査研究 — 修士課程を修了した小学校教師の養成教育に対する意識を中心に —

首藤 貴子* 幸前 有南†

*教員養成高度化センター

A Study on the Process for Developing Practical Qualities and Competencies as Elementary School Teachers: Results of an Alumni Survey at Aichi University of Education

Takako SHUTO* and Arina KOZEN†

*Center for Promoting High-Quality Teacher Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

本稿では、愛知教育大学出身教師を対象とする質問紙調査の結果から、修士課程修了後入職した「修士課程修了教師」に着目し、養成教育期の資質能力形成に対する当事者の意識を明らかにすることを目的とした。具体的には、①養成教育期における学びに対する認識、②学部卒業時点および大学院修了時点の教師としての資質能力の到達度に対する自己評価、③大学院における学びに対する認識と大学院修了時点の資質能力の自己評価との関係について分析した。

その結果、以下の点が明らかになった。修士課程修了教師は、①養成教育期における「実践」的な学びのみならず「研究」的な学びによる影響を自覚しており、②学部卒業時点の資質能力に対して全般的に否定的評価であったが、大学院修了時点では自身の力量向上に向けて取り組むこと、同僚と協調すること、教師としての基本的素養に関する資質能力について肯定的評価であった。さらに、③修士課程のカリキュラムに基づく学びの影響を高く認識している教師ほど大学院修了時点における資質能力の到達度を高く評価する傾向がみられ、修士課程における養成教育の有効性が示唆された。

Keywords : 資質能力 教員養成系修士課程 教員養成の高度化

I はじめに

近年の教育改革において、教師の資質能力向上は喫緊の課題として取り上げられている。2012年8月、中教審答申は、教員を高度専門職業人として位置付けるとともに教職大学院を中核とする教員養成の高度化政策を打ち出し¹、2013年10月、文部科学省「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」による報告書では、専修免許状に関する課程に対して「実践的科目」必修化を促している²。さらに2014年7月、中教審教員養成部会のワーキンググループは、大学院段階の教育課程の改善について、教育委員会との連携・協働の下に、「より高度な実践的指導力」を養成する重要性を指摘している³。つまり、一層

の実践性をそなえた教師の育成、それを保証する大学院段階の養成教育が求められている。

このような政策的要請を背景に、実際に大学・大学院で学んできた教師たちは、自身が受けてきた養成教育をどのように捉えているのであろうか。教師の資質能力を向上しうる教員養成教育のあり方を検討するとき、学部生・大学院生として「学ぶ側」にあった教師たちの認識を把握する必要がある。

その試みの一つとして、小学校教職志望学生・小学校新任教員を対象とする全国規模の質問紙調査が実施されている。その結果から、岩田他⁴は、資質能力を形成する上での養成カリキュラムの有効性は認識しているがその構成には満足していない傾向がややみられ、教育実践に役立つ学びを求めている「学ぶ側」の実態

†大学院生 Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

を明らかにしている。また別惣他⁵は、同調査から、資質能力に対する到達度の自己評価を明らかにし、養成カリキュラムの有効性を高く認識している者ほど資質能力の到達度を高く評価する傾向を指摘している。

このように学部段階における養成教育の検討を目的として「学ぶ側」の実態が明らかにされつつあるが、大学院で学んだ教員養成キャリアをもつ教師に着目した調査の蓄積は未だ少ない⁶。従前大学院段階の養成教育を担ってきた教員養成系修士課程では、教育学や各教科等の個別の専門領域における研究活動を中心とし、学部新卒学生にとっては学部段階からの継続的な学びを可能にしてきた。そこでこの学びが教職生活をとおしてどのように意味づけられているのかを明らかにすることは、大学院段階における養成教育の充実に資する基礎的資料となり得ると考える。

よって、本調査研究では、愛知教育大学（以下、本学）出身の教員養成系修士課程修了後入職した教師（以下、修士課程修了教師）に着目し、養成教育期の資質能力形成に対する当事者の意識を明らかにすることを目的とする。具体的には、第一に、学部・大学院進学先決定の動機や学部・大学院で影響を受けたことがらなど、養成教育期における学びに対する認識、第二に、学部卒業時点および大学院修了時点の教師としての資質能力の到達度に対する自己評価、その上で第三に、大学院における学びに対する認識と大学院修了時点の資質能力の到達度評価との関係について分析する。分析に際しては、本学教育学部卒業後進学せずに入職した教師（以下、学部卒業教師）という教員養成キャリアの異なる教師との比較考察することで、修士課程修了教師の特徴を示したい。

II 調査の概要

本稿は、2006年度から2011年度に本学教育学部お

よび本学大学院（教育学研究科および教育実践研究科（教職大学院））を卒業・修了した小学校・中学校・特別支援学校教師（在学中本務教員であった者を除く）を対象とした「教師の成長に関するアンケート」調査（2013年3月実施）から得られたデータに基づいている⁷。調査内容は、①学部・大学院の進学先決定動機、②養成教育期において影響を受けた学びや経験、③教師としての資質能力の必要度と到達度、④現在の教職生活（授業以外の仕事内容、教育実践の質を高める促進要因・阻害要因、教職生活における課題・困難およびその対応）、⑤教員養成の高度化についての意見である。調査方法は、自記式質問紙を、本学に勤務校の記録のある2133名については勤務校（個人宛）に、その記録のない135名については自宅（実家）に郵送し、一定期間留め置き、回答してもらった後に郵便にて返送してもらう郵送調査法である。本調査票の実配布数2,268、有効回答数916（回収率40.4%）であった⁸。

なお本稿では、小学校教師の認識に焦点化して分析するため、小学校に勤務する学部卒業教師および修士課程修了教師を分析対象者として抽出した。分析対象者の基本属性を表1に、修士課程修了教師の本学大学院教育学研究科在籍時の所属専攻・分野・領域を表2に示す。

III 養成教育期の学びに対する認識

1 学部および大学院の進学先決定動機

表3に示した項目について、「大学（学部）進学時に、あなたが進学先を決定した動機はどのようなことですか」という形式で「4. とてもあてはまる」「3. まああてはまる」「2. あまりあてはまらない」「1. まったくあてはまらない」の4段階尺度でたずね、修士課程修了教師・学部卒業教師の「とてもあてはまる」の回答を整理した。ただし、修士課程修了教師のうち、他大

表1 分析対象者の基本属性

属性	N	性別		教職経験年数							勤務形態			学部段階	
		男性	女性	1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	本務教員	常勤講師	非常勤講師	本学	他大学
学部卒業教師	523	36.5	63.1	15.3	18.9	17.2	17.4	14.9	12.0	4.2	93.5	5.7	4	98.5	-
修士課程修了教師	74	54.1	45.9	16.2	13.5	24.3	17.6	12.2	8.1	6.8	91.9	4.1	2.7	70.3	25.7

注)「無回答」は表記していない。修士課程修了教師における教職経験年数は、大学院在学中の講師経験年数を含む。

表2 修士課程修了教師の本学大学院教育学研究科在籍時の所属専攻・分野・領域

(%)																
教育学	教育心理学	幼児教育	生活科教育	日本語教育	特別支援教育科学	養護教育	国語教育	社会科教育	数学教育	理科教育	音楽	美術	保健体育	家政教育	技術教育	
5.4	5.4	1.4	10.8	2.7	1.4	1.4	5.4	17.6	4.1	9.5	12.2	2.7	16.2	1.4	1.4	

注) N = 74。「無回答」は表記していない。

学出身者が約4分の1を占めるため、本学への進学への決定動機とは限らない。

表3 学部の進学先決定動機

	修士課程修了教師		学部卒業教師	
	N	%	N	%
専門の教科・領域について学 びたかったから*	71	56.3	517	36.6
教職を志望していたから*	71	50.7	520	64.6
国立大学だから	70	42.9	518	54.4
自宅から通学できるから	70	32.9	517	29.0
入試試験に合格しやすい成績 だったから	71	19.7	516	20.5
就職に有利だから*	70	18.6	517	31.5
特定の教員の指導を希望した から	71	4.2	517	5.8
第一志望が不合格だったから	71	4.2	517	6.8
高校の進路指導で勧められた から	71	2.8	517	8.5
家族・知人に勧められたから*	71	2.8	516	10.5

注) %は「とてもあてはまる」と回答した割合。修士課程修了教師の割合が高い順に並び替えている。* $p<.05$ である(カイ2乗検定)。

修士課程修了教師は「専門の教科・領域について学
びたかったから」「教職を志望していたから」の項目
が、学部卒業教師は「教職を志望していたから」「国立
大学だから」が、5割を超えている。

修士課程修了教師・学部卒業教師でそれぞれの項目
の回答の割合は異なるが「教職を志望していたから」
「国立大学だから」「専門の教科・領域について学
びたかったから」が進学先決定動機の上位3項目を占めて
いる。この点より、本学学部は「将来教職に就くこと
のできる国立大学」であると意識され、「専門の教科・
領域について学ばなかった」と学部進学以前より認識
していた者が多いことを読み取ることができる。これは
山崎他⁹が、教師に対しておこなった調査における教育
学部への入学動機と概ね一致する。

なお、「とてもあてはまる」の回答群とそれ以外の
回答群を、修士課程修了教師と学部卒業教師の間でカ
イ2乗検定を行った。その結果、「専門の教科・領域に
ついて学ばなかったから」「教職を志望していたから」
「就職に有利だから」「家族や知人に勧められたから」
の項目で、有意差が認められた(5%水準)。そのうち、
修士課程修了教師において「とてもそう思う」との回
答の割合が高かった項目は、「専門の教科・領域につ
いて学ばなかったから」であった。この結果から、修
士課程修了教師は、学部卒業教師と比較すると、自身
の専門性を高めたいという意識をもって学部の進学先
を決定していたことを指摘できる。

次に、本学大学院の進学先決定動機についても、「大

学院進学時、あなたが進学先を決定した動機はどのよ
うなことですか」という形式で表4に示した項目につ
いて学部の進学先決定動機と同様の4段階尺度でたず
ね、「とてもあてはまる」の回答が多い順に整理した。

表4 修士課程修了教師の本学大学院の進学先決定動機

	N	%
専門分野の研究を深めたかったから	72	62.5
特定の教員の指導を希望したから	72	43.1
特定の教員免許状を取得したかったから	73	38.4
授業力(主に教科教育について)を高めた かったから	73	37.0
授業力(主に教科内容について)を高めた かったから	73	31.5
教師になるための力量が不十分だと感じ たから	73	31.5
発達や子ども理解についての力量を高 めたかったから	73	30.1
自宅から通学できるから	73	15.1
入試試験に合格しやすいと思ったから	73	9.6
教員採用試験に不合格だったから	73	9.6
就職に有利だと思ったから	73	8.2
生活指導・生徒指導の力量を高めたか つたから	73	5.5

注) %は「とてもあてはまる」と回答した割合。

大学院の進学先決定動機として「専門分野の研究を
深めたかったから」についての「とてもあてはまる」
との回答が6割を超えた。これは修士課程修了教師が
学部の進学先決定動機で「専門の教科・領域につ
いて学ばなかったから」の回答が最も割合が高かった
ことに符合する。

さらに「特定の教員の指導を希望したから」とつづ
く。その背景はさまざまだが、学部時代にも本学に在
籍していたのであれば、大学教員と良好な関係性を築
くことができたため、あるいは、その分野を専門とす
る教員のもとで学ばなかったためではないだろうか。

2 養成教育期に影響を受けたと認識している

学びや経験

教師たちが養成教育期において、自己形成への影響
を受けた学びや経験は何か。その点を学生生活、学部
および大学院の教育機能(学部および大学院のカリ
キュラムに基づく学び)についての設問により、明ら
かにしていきたい。

(1) 学生生活において

影響を受けたと認識している経験

「大学・大学院時代に経験したことがらは、現在のご
自身を形成するうえで、あなたに影響を与えたと思
いますか」という形式で、表5に示した項目について「4.

とてもそう思う」「3. まあそう思う」「2. あまりそう
 思わない」「1. まったくそう思わない」の4段階尺度
 でたずね、修士課程修了教師・学部卒業教師の「とて
 もそう思う」の回答を整理した。

表5 学生生活から影響を受けたと認識している経験

	修士課程修了 教師		学部卒業 教師	
	N	%	N	%
友人・先輩後輩との交流	72	65.3	521	62.0
アルバイト	73	58.9	520	51.7
部活動・サークル活動	70	52.9	512	57.6
旅行・見聞	73	49.3	521	46.6
趣味的活動	73	38.4	519	45.3
読書*	73	35.6	519	21.0
行事の企画・参画*	70	32.9	512	17.4
家族とのかかわり	71	26.8	520	31.9
教員採用試験のための学習	73	23.3	520	29.0
地域活動	69	10.1	512	8.0

注) %は「とてもそう思う」と回答した割合。修士課程修了教
 師の割合が高い順に並び替えている。* $p<.05$ である(カイ
 2乗検定)。

表5より、修士課程修了教師、学部卒業教師ともに
 「とてもそう思う」の回答が5割を超えた項目は「友
 人・先輩後輩との交流」「アルバイト」「部活動・サー
 クル活動」であった。

このことより、教員養成キャリアにかかわらず、大
 学および大学院の教育機能だけではなく、学生生活を
 とおして自己形成へ影響を受けたと認識していること
 が明らかとなった。同年代の仲間とのつながり、アル
 バイトや部活動・サークル活動をとおした社会的経験
 から、自己形成に影響を受けたと認識していると推察
 される。これらの結果は、山崎の『『タテばかりではな
 くヨコの』『フォーマルばかりではなくインフォーマル
 な』関係性の下で、教師の発達と力量形成は遂げられ
 ている実態が明らかになってきている』¹⁰という主張
 と符合する。

なお、項目ごとに「とてもそう思う」の回答群とそ
 れ以外の回答群を、修士課程修了教師と学部卒業教師
 の間でカイ2乗検定を行った。その結果、「読書」と
 「行事の企画・参画」の項目のみで有意差が認められ
 た(5%水準)。2項目とも、修士課程修了教師におい
 て「とてもそう思う」との回答の割合が高かった。

(2) 学部および大学院の教育機能から

影響を受けたと認識している学び

まずは、学部の教育機能のどのようなことから自己
 形成に影響を受けたと認識しているのかを明らかにす
 るため、表6に示した項目について「学部時代に経験
 した以下のことから、現在のご自身を形成するうえで、
 あなたに影響を与えたと思いますか」という形式
 で、「4. とてもそう思う」「3. まあそう思う」「2. あ
 まりそう思わない」「1. まったくそう思わない」の4

段階尺度でたずね、修士課程修了教師・学部卒業教師
 の「とてもそう思う」の回答を整理した。

表6 学部の教育機能から影響を受けたと認識している学び

	修士課程修了 教師		学部卒業 教師	
	N	%	N	%
教育実習	68	76.5	521	82.0
専門科目の授業*	68	52.9	520	37.3
研究室やゼミでの活動*	68	52.9	520	32.3
卒業研究*	68	48.5	520	26.0
大学の教員からの指導助言*	68	41.2	518	23.6
研究会や学会への参加*	68	38.2	509	11.2
学校参観	64	31.3	510	29.2
教職科目の授業	68	20.6	520	18.5
試験やレポートの作成	68	16.2	520	10.4
介護等体験	67	11.9	517	14.3
教養科目の授業	67	7.5	517	10.3
語学の授業	68	2.9	519	2.9

注) %は「とてもそう思う」と回答した割合。修士課程修了教
 師の割合が高い順に並び替えている。* $p<.05$ である(カイ
 2乗検定)。下線の項目は、次表7の大学院教育機能の項目
 と対応する。

「教育実習」に関しては、修士課程修了教師の7割以
 上、学部卒業教師の8割以上の者が、「とてもそう思
 う」と回答した。両者ともに、他の項目に比べて「と
 てもそう思う」と回答した割合が圧倒的に高く、多く
 の者が「教育実習」から影響を受けたと認識している
 ことが読み取れる。すなわち、学部段階では、教育実
 習をとおして、学校現場から強く影響を受けていると
 推察することが可能であろう。この結果は、諏訪¹¹お
 よび山崎他¹²が指摘するように、教師たちは教育実習
 の有効度を高く認識している点と一致する。

さらに、修士課程修了教師、学部卒業教師ともに、
 「教育実習」につづき「専門科目の授業」や「研究室や
 ゼミでの活動」の割合が高い。この要因の一つは、先
 に示した進学動機を考慮すると、大学へ進学する前よ
 り「専門を学びたい」という気持ちをもっていたため
 であろう。

なお、「とてもそう思う」の回答群とそれ以外の回答
 群を、修士課程修了教師と学部卒業教師の間でカイ2
 乗検定を行った。その結果、「専門科目の授業」「研究
 室やゼミでの活動」「卒業研究」「大学の教員からの指
 導助言」「研究会や学会への参加」の項目で有意差が認
 められ(5%水準)、すべて修士課程修了教師において
 「とてもそう思う」との回答の割合が高かった。

以上のことより、学部の教育機能では、修士課程修
 了教師は、学部卒業教師と同じく「教育実習」から、
 さらに専門性を高める面や研究活動の面からも、自己
 形成に影響を受けたと認識している者が多いことが明
 らかとなった。

次に、修士課程修了教師が大学院の教育機能から影

響を受けたと認識している学びについてまとめていきたい。ここでは、表7に示した項目について「大学院時代に経験した以下のことがら、現在のご自身を形成するうえで、あなたに影響を与えたと思いますか」という形式で、学部の教育機能と同様の4段階尺度でたずね「とてもそう思う」の回答が多い順に整理した。

表7 修士課程修了教師が学部・大学院の教育機能から影響を受けたと認識している学び

	N	大学院教育	学部教育
		%	%
修士論文の作成（卒論研究）*	68	69.1	48.5
研究室やゼミでの活動	68	63.2	52.9
専門科目の授業	68	63.2	52.9
研究会や学会への参加*	68	61.8	38.2
大学院（大学）の教員からの指導助言*	68	60.3	41.2
学校参観*	62	50.0	32.3
試験やレポートの作成*	68	38.2	16.2

注) %は「とてもそう思う」と回答した割合。大学院教育の割合が高い順に並び替えている。* $p<.05$ である（マクネマー検定）。（ ）は、学部教育に対する設問。

表7の学部の教育機能で「とてもそう思う」の回答が5割を超えたものは、「専門科目の授業」「研究室やゼミでの活動」の2項目であったのに対し、大学院の教育機能では、「試験やレポートの作成」を除くすべての項目で、「とてもそう思う」の回答が5割を超えた。

なお、「とてもそう思う」の回答群とそれ以外の回答群を、学部の教育機能と大学院の教育機能の間でマクネマー検定を行ったところ、「専門科目の授業」「研究室やゼミでの活動」を除くすべての項目で有意差が認められた（5%水準）。このことより、修士課程修了教師は、学部の教育機能よりも大学院の教育機能から、影響を受けたと認識していることが明らかとなった。特に大学院の教育機能においては、自身の研究を通して多くの影響を受けたと認識している者が多い傾向がうかがえる。

IV 教師としての資質能力に対する

到達度評価

以上のように、学部時代および大学院時代の学びを認識している教師たちであるが、その学びを経た学部卒業時点および大学院修了時点の資質能力について、どのような自己評価をしているのであろうか。ここでは、教職にある現在から評価した前述二時点の資質能力の到達度を明らかにする。

表8の資質能力の19項目¹³に対して、「あなたは以下のことがらについて、どの程度身についていると感じますか」というかたちでたずね、「4. 身についている」「3. まあ身についている」「2. あまり身についていな

い」「1. 身についていない」から、「学部卒業時点」および「大学院修了時点」それぞれに対する回答を得た。分析に際しては、簡便法による数値化処理後算出した平均値を、資質能力の各項目の得点としている。なお、分析対象者の認識を可能な限り反映させるため、分析ごとに回答に不備のないデータを分析の対象とした。

1 学部卒業時点の資質能力に対する到達度評価

学部卒業教師・修士課程修了教師それぞれによる学部卒業時点における教師としての資質能力の到達度評価について、各資質能力の項目の得点から検討する。

まず、回答形式に4件法を採用していることから中位点である2.50を基準値とし、各資質能力の得点と基準値の間に有意な差がみられるかどうか1サンプルの t 検定をおこなった（表8（a））。

その結果、修士課程修了教師については、基準値より有意に高い項目はみられず、〈2-2規範意識〉〈2-3マナー〉〈5-1協調性〉を除く16項目において基準値より有意に低かった。とくに〈4-2教科計画〉〈4-6授業展開〉〈4-7評価〉〈5-2保護者連携〉では、1.50を下回った。学部卒業教師では、〈2-1使命感〉〈5-1協調性〉の2項目において基準値より有意に高かった。その他の項目では、〈2-2規範意識〉を除く16項目において基準値より有意に低かったが、1.50に満たない項目はなかった。

以上の結果から、修士課程修了教師が学部卒業時点を振り返るとき、教師としての規範意識・人権意識・倫理観および社会人としてのマナーをそなえること、同僚と協調することを除いて、ほぼすべての資質能力の項目について身についていなかったと認識していることを指摘できる。学部卒業教師では、教師としての使命感や情熱をもち、同僚と協調することについては、身についていたと認識している一方、それ以外の資質能力の項目について、身についていなかったと認識していることを指摘できる。このことは、教員養成キャリアにかかわらず、学部卒業時点における《子ども理解に基づく学級経営・生徒指導》や《教科等の指導》、《学び続ける教師》の領域の資質能力については、否定的に評価されていることを示唆している。

次に、学部卒業時点の各資質能力の到達度評価において、修士課程修了教師と学部卒業教師の間に差異があるかを検討するため、両者の各項目の得点の間で、対応のない t 検定をおこなった（表8（b））。

その結果、有意差が認められたのは〈1-2授業改善〉〈2-1使命感〉〈3-2子ども理解〉〈3-3学級組織〉〈4-2教科計画〉〈4-3授業ねらい〉〈4-4指導案〉〈4-5教材開発〉〈4-6授業展開〉〈5-1協調性〉〈5-2保護者連携〉の11項目であり、学部卒業教師の得点が有意に高く、とくに〈2-1使命感〉の差が大きかった。有意差は認められないものの、その他の項目すべてにおいて、学部

V 大学院修了時点の資質能力の到達度評価と大学院の教育機能の影響との関係

ここでは、大学院における学びに対する認識と大学院修了時点の教師としての資質能力の到達度評価との

表9 修士課程修了教師の学部卒業時点・大学院修了時点の資質能力の到達度評価

《領域》	《項目》	時点	M	SD	(a)	(b)
1 学び続ける 教師	1-1 力量向上	学部卒業	2.22	.80	**	**
		院修了	2.86	.84	**	**
	1-2 授業改善	学部卒業	1.61	.65	**	**
		院修了	2.04	.79	**	**
2 教師としての 基本的素 養	2-1 使命感	学部卒業	2.23	.86	*	**
		院修了	2.94	.76	**	**
	2-2 規範意識	学部卒業	2.39	.83	n.s.	**
		院修了	2.86	.75	**	**
	2-3 マナー	学部卒業	2.33	.85	n.s.	**
		院修了	2.83	.71	**	**
3 子ども理解 に基づく学 級経営・生 徒指導	3-1 子ども信頼	学部卒業	2.04	.81	**	**
		院修了	2.41	.93	n.s.	**
	3-2 子ども理解	学部卒業	1.86	.67	**	**
		院修了	2.33	.83	n.s.	**
	3-3 学級組織	学部卒業	1.52	.58	**	**
		院修了	1.83	.79	**	**
3-4 特別支援	学部卒業	1.78	.78	**	**	
	院修了	2.23	.91	*	**	
3-5 生徒指導	学部卒業	1.65	.66	**	**	
	院修了	2.01	.74	**	**	
4 教科等の指 導	4-1 教材研究	学部卒業	1.81	.79	**	**
		院修了	2.42	.79	n.s.	**
	4-2 教科計画	学部卒業	1.41	.63	**	**
		院修了	1.81	.93	**	**
	4-3 授業ねらい	学部卒業	1.55	.58	**	**
		院修了	2.00	.87	**	**
	4-4 指導案	学部卒業	1.59	.69	**	**
		院修了	2.01	.87	**	**
	4-5 教材開発	学部卒業	1.58	.69	**	**
		院修了	2.04	.88	**	**
	4-6 授業展開	学部卒業	1.48	.63	**	**
		院修了	1.87	.82	**	**
	4-7 評価	学部卒業	1.46	.56	**	**
		院修了	1.80	.80	**	**
5 連携・協働	5-1 協調性	学部卒業	2.46	.85	n.s.	**
		院修了	2.90	.83	**	**
	5-2 保護者連携	学部卒業	1.42	.63	**	**
		院修了	1.58	.74	**	**

注1) 簡便法による数値化処理(「身についていない」=1、「あまり身についていない」=2、「まあ身についている」=3、「身についている」=4)の後、平均値を算出している。
 注2) (a)は中位点2.50との1サンプルのt検定結果、(b)は学部卒業時点と大学院修了時点の到達度評価の間でのt検定結果である。** $p<.01$ 、* $p<.05$ である。
 注3) $N=69$ 。なお、大学院修了時点に網掛けしている。

関係について検討する。具体的には、大学院修了時点の資質能力の到達度評価に大学院における学びの影響が認められるか、さらにどのような資質能力にその影響が認められるかを分析する。

前述表7の「大学院の教育機能から影響を受けたと

表10 大学院の教育機能の影響度別にみた大学院修了時点の資質能力の到達度評価

《領域》	《項目》	影響度	M	SD	
1 学び続ける 教師	1-1 力量向上	低群	2.47	.75	**
		高群	3.22	.79	**
	1-2 授業改善	低群	1.79	.64	*
		高群	2.28	.85	*
2 教師としての 基本的素 養	2-1 使命感	低群	2.82	.63	n.s.
		高群	3.16	.81	n.s.
	2-2 規範意識	低群	2.71	.58	n.s.
		高群	3.00	.84	n.s.
	2-3 マナー	低群	2.76	.65	n.s.
		高群	2.88	.71	n.s.
3 子ども理解 に基づく学 級経営・生 徒指導	3-1 子ども信頼	低群	2.44	.89	n.s.
		高群	2.44	.95	n.s.
	3-2 子ども理解	低群	2.29	.72	n.s.
		高群	2.47	.92	n.s.
	3-3 学級組織	低群	1.71	.68	n.s.
		高群	2.03	.90	n.s.
3-4 特別支援	低群	2.00	.82	*	
	高群	2.53	.88	*	
3-5 生徒指導	低群	1.85	.56	**	
	高群	2.34	.87	**	
4 教科等の指 導	4-1 教材研究	低群	2.21	.73	*
		高群	2.63	.87	*
	4-2 教科計画	低群	1.62	.78	*
		高群	2.09	1.03	*
	4-3 授業ねらい	低群	1.82	.72	*
		高群	2.28	.99	*
	4-4 指導案	低群	1.91	.83	n.s.
		高群	2.22	.87	n.s.
	4-5 教材開発	低群	1.88	.81	*
		高群	2.31	.93	*
	4-6 授業展開	低群	1.79	.81	n.s.
		高群	2.09	.82	n.s.
	4-7 評価	低群	1.62	.70	*
		高群	2.00	.84	*
5 連携・協働	5-1 協調性	低群	2.71	.76	n.s.
		高群	3.03	.78	n.s.
	5-2 保護者連携	低群	1.53	.61	n.s.
		高群	1.66	.83	n.s.

注1) 簡便法による数値化処理(「身についていない」=1、「あまり身についていない」=2、「まあ身についている」=3、「身についている」=4)の後、平均値を算出している。
 注2) ** $p<.01$ 、* $p<.05$ である。
 注3) 大学院時代の学びの影響度の合成得点の中央値3.57で低群と高群に分類した。低群34名、高群32名である。なお、高群に網掛けをしている。

認識している学び」について4件法で得た回答を簡便法により数値化処理し、7項目の合成得点をもとに高群と低群に類型化し、両者の間で対応のないt検定をおこなった(表10)¹⁵。

その結果、有意差が認められたのは、〈1-1力量向上〉〈1-2授業改善〉〈3-4特別支援〉〈3-5生徒指導〉〈4-1教材研究〉〈4-2教科指導〉〈4-3授業ねらい〉〈4-5教材開発〉〈4-7評価〉の9項目であり、高群が有意に高かった。有意差は認められないものの、他の項目もすべて高群の得点が高かった。

以上の結果から、大学院の教育機能の影響を高く認識している教師ほど、大学院修了時点において資質能力の到達度を高く評価する傾向がうかがえる。とくに、困難を抱える子どもの支援・対応、教材研究や教科計画・授業のねらいの設定という授業の構成、教材の開発、子どもの学びの評価、自身の力量向上や授業改善に向けて取り組む資質能力形成について、修士課程における教育機能の有効性が示唆された。

なお、大学院修了時点の自己評価において2.00に満たなかった5項目のうち、〈4-2教科計画〉〈4-7評価〉を除く〈3-3学級組織〉〈4-6授業展開〉〈5-2保護者連携〉の3項目について、大学院における教育機能の有効性は認められなかった。

VI おわりに

本稿では、本学出身教師を対象とする質問紙調査の結果から、修士課程を修了した小学校教師に着目し、養成教育期の資質能力形成に対する当事者の意識を分析することで、教職にある現在から振り返るときに見出される「学ぶ側」による養成教育の意味づけに迫ろうとした。得られた知見を、以下にまとめておく。

第一に、学部・大学院進学先決定の動機や学部・大学院で影響を受けたことがらなど、養成教育期における学びに対する認識について明らかにした。修士課程修了教師は、学部卒業教師と比べて、学部および大学院の進学先決定動機として専門の教科・分野の研究を挙げる者が多く、養成教育期をとおして専門教科の授業やゼミでの活動など自身の研究や所属研究室・大学教員からの影響を受けたと認識している者が多かった。この特徴は、学部段階より大学院段階の方が顕著であった。他方、学生生活における仲間との交流、アルバイトや部活動といった社会的活動、学部段階の教育実習から影響を受けたと認識している者が多かったことは、学部卒業教師と共通していた。

第二に、学部卒業時点および大学院修了時点の教師としての資質能力の到達度に対する自己評価について明らかにした。修士課程修了教師は、学部卒業時点の資質能力の項目ほぼすべてに対して、否定的評価であった。学部卒業教師の方が相対的には肯定的な評価

であったが、両者ともに、教科等の指導や子ども理解の基づく学級経営・生徒指導、学び続ける教師に関する資質能力に対しては、否定的評価であった。いずれも教育実践の中核となる資質能力であるが、学部段階において身についたとの実感を得ることは極めて難しいことがうかがえる。また、修士課程修了教師による大学院修了時点に対する評価は、学部卒業時点に対する評価より、すべての項目で高かった。教科等の指導や学級経営・生徒指導に関する資質能力については肯定的評価には至らなかったものの、教師としての基本的素養や自身の力量向上に取り組むことに対して肯定的評価が認められた。修士課程修了教師は、いわば教師としてのあり方・生き方について、大学院段階において培われたと自覚していることがうかがえる。

第三に、大学院における学びに対する認識と大学院修了時点の教師としての資質能力の自己評価との関係について検討した。大学院のカリキュラムに基づく学びの影響を高く認識している教師ほど、大学院修了時点における到達度を高く評価する傾向がみられた。自身の力量向上や授業改善の取り組みといった「学び続ける教師」の基盤となる資質能力においても、修士課程における教育機能の有効性が示唆された。

以上のように、昨今の政策動向において改革が求められている教員養成系修士課程であるが、そこで学んだ修士課程修了教師は、自身の学びを意義あるものとして意味づけしていた。その姿はまた、先行研究における「学ぶ側」の実態ともやや異なっていた。岩田他¹⁶は、新任教員や教職志望学生による養成教育に対する評価の軸は「教育の実際の仕事に役に立つか否か」にあり、アカデミックな研究者より初等・中等教育の実践経験のある者が高く評価される等、圧倒的な「実践」志向がみられると指摘するが、本学出身の修士課程修了教師は、「実践」のみならず「研究」による資質能力形成を自覚していることは前述のとおりである。その一方で、大学院修了時点において、学級全体の組織づくり、子どもの発言を活かした授業展開、保護者との連携等を中心に、その自己評価は高いとは言い難い。いずれも小学校教師にとって入職直後から直面する課題である。このような教師の声を踏まえた上で、本学修士課程における養成教育の充実が求められよう。

今後の課題として、本稿で扱えなかった中学校教師および特別支援学校教師の資質能力形成についての分析を進めるとともに、教師としての資質能力の項目の妥当性を検討する必要がある。本稿では項目別に問うた自己評価を分析しているが、子どもたちを目の前にした実践の場において、これらの資質能力が個別に機能することは想定しにくいように思われる。修士課程修了教師において、大学・大学院の教育機能からの影響を受けたと認識する者が多いことが資質能力の自己評価に反映されていなかったのは、資質能力観のずれ

が学部卒業教師以上にあったのかもしれない。修士課程修了教師の資質能力は、学部卒業教師のそれと質的に異なることも想定して検討される必要がある。

くわえて、修士課程修了教師が所属していた本学大学院教育学研究科は、6年一貫教員養成コースによる特色あるカリキュラムや各専攻・分野・領域単位、各大学教員においても多様な養成教育が展開されている¹⁷。このように修士課程修了教師の学びの多様性を鑑みれば、量的分析とともに質的分析をすすめることも、残された課題である。

〔付記〕

本研究は、文部科学省特別経費プロジェクト「教員養成キャリアと教員の資質能力との関係に関する調査研究」(2012-2014年度／プロジェクトリーダー 野田敬)において実施した調査の一部に基づいている。

〔注〕

- ¹ 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(答申) 2012年8月。
- ² 文部科学省「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」[大学院段階の教員養成の改革と充実等について] (報告書) 2013年10月。
- ³ 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会「教員の養成・採用・研修の改善に関するワーキンググループ」[教員の養成・採用・研修の改善について] (論点整理) 2014年7月。
- ⁴ 岩田康之・別惣淳二・梅澤実・諏訪英広・米沢崇「小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察—学部生と教員初任者の意識調査を中心に」『東京学芸大学紀要 総合教育学系』第61集 (2)、2010年、pp. 197-208。
- ⁵ 別惣淳二・岩田康之・米沢崇・諏訪英広・梅澤実「小学校教員の資質能力形成に関する調査研究—学部生と新任教員の到達度評価を中心に」『兵庫教育大学研究紀要』第36巻、2010年、pp. 31-38。
- ⁶ たとえば中妻は、愛知教育大学教職大学院にて学部新卒学生として学んだ教師を対象とした調査から学校実習の改善策を検討し(中妻雅彦「若手教員の資質を形成する「学校実習」の役割—教師力向上実習と学校サポーターを比較して」『愛知教育大学研究報告 教育学系編』第63輯、2014年、pp. 173-177)、木村他は、福井大学教職大学院にて学部新卒学生として学んだ教師の成長過程からそのカリキュラムの有効性の実証を試みる(木村優・森崎岳洋「福井大学教職大学院における「新たな学び」を展開する「学び続ける」教員の養成と支援—学部新卒学生の大学院における学修成果と教員採用後の成長過程の追跡」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)『教師教育研究』第7巻、2014年、pp. 215-231)等、学部新卒学生として教職大学院を修了した教師を対象とする研究は散見する。また杉原他は、兵庫教育大学大学院修了生対象の調査から、大学院入学時および修了時における資質能力の到達度の自己評価を比較し、大学院におけるカリキュラムの現状と課題を明らかにしているが、調査対象者の多くは教職経験者である(杉原薫・野中陽一朗「教師として必要な資質能力に関するアンケート調査」名須川知子・渡邊隆信編『教

員養成と研修の高度化—教師教育モデルカリキュラムの開発にむけて』ジアース教育新社、2014年、pp. 164-178)。

- ⁷ 本調査は、本学における「教員養成キャリアと教員の資質能力との関係に関する調査研究」プロジェクトの一環として、生野亜樹子がアンケート調査票を作成しプロジェクトメンバーによる検討を経て実施した。
- ⁸ 本調査結果全体の集計および基礎的分析については、首藤貴子・幸前有南「愛知教育大学を卒業・修了した教師の力量形成—教員養成キャリアの差異を分析視角に」(愛知教育大学教員養成キャリアプロジェクト『教師の成長に関する調査報告書』2014年、pp. 9-53)を参照願いたい。
- ⁹ 山崎準二・望月耕太・菅野文彦「若い教師の力量形成に関する調査研究 (1) —2010静岡調査における「教職の形成」に関する基礎分析報告」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第19巻、2011年、pp. 209-222。
- ¹⁰ 山崎準二『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究』創風社、2012年、p. 455。
- ¹¹ 諏訪英広「「学ぶ側」にのっての教員養成カリキュラム」岩田康之・別惣淳二・諏訪英広編『小学校教師に何が必要か—コンピテンシーをデータから考える』東京学芸大学出版会、2013年、pp. 76-94。
- ¹² 山崎準二・望月耕太・菅野文彦「若い教師の力量形成に関する調査研究 (1) —2010静岡調査における「教職の形成」に関する基礎分析報告」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第19巻、2011年、pp. 209-222。
- ¹³ 調査票に記載した資質能力の項目は、次頁表11を参照願いたい。なお、本稿では調査票の資質能力を5つの下位領域に区分して提示する。この区分については、別惣他により開発された教員養成スタンダード(小学校版)における大項目を参照した(別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』ジアース教育新社、2012年、pp. 30-59)。また、調査票では「教育活動や校務に関する企画・立案をすること」「学校組織の改善や活性化へ向けて取り組むこと」の2項目についてもたずねたが、本稿では入職前の自己評価の検討に限られるため、学校運営への参画に係るこの2項目は分析の対象外とした。
- ¹⁴ 修士課程修了教師の大学院修了時点と学部卒業教師の学部卒業時点との間で、対応のないt検定(5%水準)をおこなった。
- ¹⁵ 本稿では、高群を大学院の教育機能から受けた影響が大きい群、低群をその影響が小さい群として分析するが、この類型化の手続きの妥当性は改めて検討する必要がある。
- ¹⁶ 岩田康之・別惣淳二・梅澤実・諏訪英広・米沢崇「小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察—学部生と教員初任者の意識調査を中心に」『東京学芸大学紀要 総合教育学系』第61集 (2)、2010年、pp. 197-208。
- ¹⁷ 筆者(首藤)は、本稿の分析対象者である修士課程修了教師を対象に、自身の力量形成についてのインタビューを実施している。そこで語られた内容は、愛知教育大学教員養成キャリアプロジェクト『教師が語るⅡ—若手教師17人の教職への接近と現在の教職生活にみる教師育ち』(2014年)に掲載した。

表11 資質能力5領域19項目

《領域》	《項目》
1 学び続ける教師	1-1 自分の課題解決や力量向上に向けて取り組むこと
	1-2 学習活動を振り返り、自己の授業改善の視点を持つこと
2 教師としての基本的素養	2-1 教師としての使命感や情熱をもつこと
	2-2 教師としての規範意識、人権意識、倫理観を持つこと
	2-3 社会人としてのマナーを身に付けていること
3 子ども理解に基づく 学級経営・生徒指導	3-1 子どもとの信頼関係を構築していること
	3-2 子どもの思いや気持ち、反応や行動を理解し、支援すること
	3-3 学級全体の状況や変化を捉え、組織づくりや環境づくりをすること
	3-4 特別な支援を必要とする子どもの特性について理解し、支援すること
	3-5 生徒指導上の課題や問題行動について理解し、対応すること
4 教科等の指導	4-1 教材の内容を分析・解釈し、教材研究をすること
	4-2 学校の教育目標を踏まえた教科、領域の指導計画を作成すること
	4-3 子どもの実態を踏まえて授業の適切なねらいを設定すること
	4-4 発問や板書、予想される子どもの反応等を視野に入れた学習指導案を作成すること
	4-5 適切な資料やワークシート、学習プリント等を開発すること
	4-6 子どもの発言や考え方を活かしながら、学習活動を展開すること
	4-7 子どもの学習活動を、分析的・総括的に評価すること
5 連携・協働	5-1 協調性を持ち、同僚と意見交換や情報交換をすること
	5-2 保護者や地域住民と、適切に連携・協働すること

(2014年12月8日受理)